

## Лексичка компетенција

д-р Нина Даскаловска  
д-р Билјана Ивановска

**Апстракт:** Учењето на странски јазик е комплексен процес кој вклучува стекнување на повеќе видови компетенции кои ќе им овозможат на учениците успешно да го користат јазикот во разновидни ситуации. Една од тие компетенции е лексичката компетенција. Според Заедничката европска референтна рамка за јазиците, големината, опсегот и контролата на вокабуларот се главните параметри за усвојувањето на јазикот, за одредување на нивото на јазичната компетенција и за планирање на наставата. Меѓутоа, и покрај важноста на лексичката компетенција, сè уште немаме соодветна теорија за тоа кои фактори влијаат врз развивање на лексичката компетенција. Во овој труд се дискутира за различните приоди за дефинирање на лексичкото знаење и за моделите на лексичка компетенција, се потенцира сложеноста на усвојување на вокабуларот и неговата важноста за развивање на комуникативната компетенција кај учениците и се укажува на неопходноста од посветување посебно внимание на вокабуларот во наставата по странски јазици.

**Клучни зборови:** комуникативна компетенција, лексичка компетенција, аспекти на знаење на зборот, нивоа на знаење на зборот, модели на лексичка компетенција.

## Lexical competence

Nina Daskalovska, PhD  
Biljana Ivanovska, PhD

**Abstract:** Learning a foreign language is a complex process which involves the acquisition of several types of competences which will enable learners to use the language successfully in various situations. One of these competences is the linguistic competence. According to the Common European Framework of Reference for Languages, the size, range and control of vocabulary are the main parameters for the acquisition of the language, determining the level of language competence and planning the instruction. However, despite the importance of lexical competence, we still do not have an adequate theory about the factors that influence the development of lexical competence. This paper discusses the different approaches to defining lexical knowledge and the models of lexical competence, emphasizes the complexity of vocabulary acquisition and its importance for the development of communicative competence and stresses the need of devoting more time and attention to the acquisition of vocabulary in language teaching.

**Key words:** communicative competence, lexical competence, aspects of knowing a word, levels of knowing a word, models of lexical competence.

### Вовед

Една од главните цели на наставата по англиски јазик е да се стекне способност за ефективна комуникација во секојдневни ситуации. Па затоа еден од најчестите термини кои во последно време се употребуваат во врска со учењето на јазиците е терминот „комуникативна компетенција“ кој бил воведен од Хајмс (Hymes, 1979) како реакција на дефиницијата за компетенција на Ноам Чомски. Според Чомски, компетенцијата (competence) се состои од ментални претстави на лингвистичките правила кои ја сочинуваат внатрешната граматика на говорителот/ слушателот. Таа граматика е имплицитна и се манифестира во интуицијата која говорителот/ слушателот ја има за граматичноста на реченицата; додека употребата (performance) се состои од користење на граматиката при разбирањето и продукцијата на јазикот (Ellis, 1994: 12-13). Компетенцијата, според Чомски, се однесува на „идеален“ говорител/ слушател кој не е подложен на ограниченост на меморијата, промена на вниманието

и интересот, грешки, двоумења, повторувања, паузи, испуштање и додавање зборови итн. Тој сметал дека теоријата за јазикот треба да биде теорија за компетенцијата, бидејќи варијациите кои се јавуваат при употреба на јазикот не ја рефлектираат лингвистичката способност на слушателот/говорителот (Brown, 1987: 24-25).

Креирајќи го терминот „комуникативна компетенција“, Хајмс демонстрирал промена на фокусот кој дотогаш бил насочен кон јазикот како формален систем. Како социолингвист, тој бил заинтересиран за општественото и културното знаење кое им е потребно на говорниците за да можат да ги разберат и да ги користат јазичните форми. Затоа, според него, не е доволно само знаење, туку и способност да се употреби тоа знаење во комуникацијата (Hedge, 2000: 45). Тој тврдел дека покрај лингвистичката компетенција изворниот говорител има и друг систем на правила, односно тој интуитивно знае што е општествено соодветно или несоодветно и може да го приспособи својот јазик според темата, ситуацијата и учесниците во комуникацијата (Stern, 1992: 73). Хајмс вели: „Мора да имаме на ум дека децата стекнуваат знаење за речениците не само како граматички реченици, туку и како реченици кои се соодветни во дадена ситуација. Тие стекнуваат компетенција за тоа кога да зборуваат, а кога не, како и што да зборуваат, со кого, кога, каде и на кој начин... Постојат правила на употреба без кои граматичките правила би биле бескорисни“ (Hymes, 1979: 15).

Од друга страна, Канал и Свејн (Canale & Swain), кои предложиле една од најприфатените интерпретации на комуникативната компетенција, истакнуваат: „Како што Хајмс вели дека има граматички правила кои се бескорисни без правила за употреба на јазикот, така ние чувствуваме дека има правила на употреба на јазикот кои би биле бескорисни без граматички правила“ (цитирано во Scarcella & Oxford, 1992: 72). Според нив, комуникативната компетенција се состои од три компоненти: граматичка, социолингвистичка и стратегиска. Граматичката компетенција се однесува на знаењето за јазикот, неговата форма и значење. Таа вклучува знаење за правописот, изговорот, вокабуларот, формирањето на зборовите, граматичките структури, структурата на речениците и семантиката. Социолингвистичката компетенција се состои од две групи на правила: социокултурни правила на употреба и правила на дискурс. Знаењето на тие правила би било клучно за интерпретирање на пораките, особено кога постои мала транспарентност помеѓу буквалното значење на пораката и намерата на говорникот. Стратегиската компетенција се состои од вербални и невербални комуникациски стратегии кои може да се користат како компензација кога има прекин во комуникацијата заради варијабилите на употреба на јазикот или недоволна компетенција. Таквите стратегии можат да бидат од два типа: оние коишто се однесуваат на граматичката компетенција и оние кои се однесуваат на социолингвистичката компетенција (Canale & Swain, 1980). Подоцна Канал ја проширил таа рамка со уште една компетенција – дискурсна компетенција која се однесува на способноста за разбирање на правилата на дискурсот, што вклучува разбирање на организацијата на говорни и писмени текстови и врските помеѓу речениците (Skehan, 1998: 157-159).

И покрај тоа што „лексичката компетенција е срцевината на комуникативната компетенција“ (Meara, 1996a: 35), тој аспект на јазичната компетенција не добил големо внимание ниту во една од интерпретациите и објаснувањата за комуникативна компетенција. Во теоретската рамка на Канал и Свејн знаењето на вокабуларот се спомнува како еден од елементите на граматичката компетенција, меѓутоа, како што истакнува Меара, лексиката е спомната само двапати така што од објавувањето на статијата, комуникативната парадигма доминирала во објаснувањето на јазичната компетенција, што имало негативно влијание врз систематските студии за лексичка компетенција. Тој, исто така, додава дека основниот проблем е што немаме соодветна теорија за тоа кои фактори влијаат врз лексичката компетенција, а таква теорија е апсолутно неопходна ако сакаме да бидеме во можност да дадеме разумни сугестии за тоа како да се предава и како да се учи вокабуларот.

Постојат два приода за дефинирање на лексичкото знаење. Едниот приод се фокусира на различните аспекти на знаење на зборот, додека другиот приод се однесува на нивоата на знаење, односно фазите во усвојувањето на зборот.

### Аспекти на знаење на зборот

Една од најраните дефиниции за тоа што значи да се знае еден збор ја предложил Кронбах во 1942 година. Според оваа дефиниција постојат пет типа на разбирање на зборот:

1. Генерализација (способност да се дефинира зборот);
  2. Апликација (да се избере соодветната употреба на зборот);
  3. Широчина на значење (да се знаат различните значења);
  4. Прецизност на значењето (примена на зборот во сите можни ситуации);
  5. Расположливост (способност за продуктивна употреба).
- (цитирано во Read, 1997: 315)

Како што забележуваат Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996: 28), „таа рана карактеризација ја препознава мултидимензионалноста на зголемувањето на знаењето за зборовите и тешкотијата тоа да се измери со линеарна скала“.

Една од највлијателните статии во областа на усвојувањето на вокабуларот која сè уште има големо влијание врз истражувањата и дискусиите во оваа област е статијата на Џек Ричардс со наслов „Улогата на вокабуларот во наставата“, објавена во 1976 година, во која тој дава осум претпоставки како теоретска рамка за опишување на знаењето на вокабуларот. Тие претпоставки се следните:

1. Изворниот говорител продолжува да го збогатува својот вокабулар и во подоцнежните години, додека развојот на синтаксата во тие години стагнира.
  2. Да се знае еден збор значи да се знае степенот на веројатноста тој да се сретне во говорна или во писмена форма. За многу зборови ние, исто така, знаеме кои видови на зборови можат да се употребат со нив.
  3. Да се знае еден збор значи да се знаат ограничувањата во врска со употребата на тој збор во зависност од функцијата или ситуацијата.
  4. Да се знае еден збор значи да се знае неговото синтаксичкото однесување.
  5. Да се знае еден збор значи да се знае основната форма на зборот и неговите деривации.
  6. Да се знае еден збор значи да се знае мрежата на асоцијации помеѓу тој збор и другите зборови во јазикот.
  7. Да се знае еден збор значи да се знае неговата семантичка вредност.
  8. Да се знае еден збор значи да се знаат многуте различни значења поврзани со тој збор.
- (Meara, 1996b: 1)

Укажувајќи на недостатоците на листата на Ричардс, Меара (ibid.: 2) истакнува дека тој, всушност, не се обидува да даде систематско објаснување за тоа што значи да се знае еден збор, туку само дава приказ на тогашните истражувања и теми кои биле важни за наставата. Помеѓу другите забелешки Меара го спомнува чудниот редослед на претпоставките. Имено, 7-та и 8-та претпоставка, знаењето на семантичката вредност и многуте различни знаења на зборот се ставени на дното на листата, додека некои други периферни аспекти, како што е знаењето колку често може да се сретне зборот, се ставени погоре на листата. Освен тоа, листата не содржи ништо што ќе укаже на проблемот на активниот наспроти пасивниот вокабулар, растот и заборувањето на вокабуларот, условите во кои се усвојува вокабуларот итн. Тој заклучува дека со исклучок на шестата претпоставка, листата била поттикната од прашањата важни за дескриптивната лингвистика, а не за психолингвистиката или педагогијата (ibid.: 3).

Појасна и подетална слика за тоа што значи да се знае еден збор со објаснувања и сугестии за наставниците како да му пријдат на секој од дадените аспекти на знаење на зборот во наставата дал Пол Нејшн (Nation, 1990: 31), еден од најпознатите лингвисти во областа на усвојувањето на вокабуларот. Тој вели дека за да се одговори на прашањето што треба ученикот да знае за да „знае“ еден збор, треба да се разграничи дали зборот се учи за рецептивна или продуктивна употреба. Неговата класификација содржи четири главни димензии, секоја со по две компоненти, а секоја компонента понатаму е поделена на два дела, од кои едната се однесува на рецептивното знаење, а другата на продуктивното знаење.

Табела 1. Аспекти на знаење на зборот (Nation, 1990: 31)

<b>Форма</b>		
Говорна	Р	Како звучи зборот?
	П	Како се изговара зборот?
Писмена	Р	Како изгледа зборот?
	П	Како се пишува зборот?
<b>Позиција</b>		
Граматички структури	Р	Во какви структури се јавува зборот?
	П	Во какви структури треба да го употребиме зборот?
Колокации	Р	Кои зборови или видови зборови можеме да ги очекуваме пред или после зборот?
	П	Кои зборови или видови зборови мораме да ги користиме со тој збор?
<b>Функција</b>		
Фреквентност	Р	Колку е чест зборот?
	П	Колку често зборот треба да се употребува?
Соодветност	Р	Каде можеме да очекуваме да го сретнеме зборот?
	П	Каде може да се употреби тој збор?
<b>Значење</b>		
Концепт	Р	Што значи зборот?
	П	Кој збор треба да се употреби за да се изрази тоа значење?
Асоцијации	Р	На кои други зборови нè потсетува тој збор?
	П	Кои други зборови можеме да ги употребиме наместо тој збор?

Р = рецептивно знаење; П = продуктивно знаење

Според објаснувањето на Нејшн (ibid.: 32), овој опис на знаењето на зборот може да се однесува само на мала пропорција од вкупниот вокабулар што го поседуваат изворните говорители, бидејќи повеќето од нив не знаат да ги напишат или да ги изговорат сите зборови кои им се познати и не се сигурни за значењето и употребата на многу од нив. Причините за тоа се што изворните говорители го збогатуваат својот вокабулар во текот на целиот живот. Тие учат нови зборови и го прошируваат и реорганизираат знаењето на познатите зборови. Освен тоа, нивниот рецептивен вокабулар е многу поголем од продуктивниот вокабулар и има многу зборови кои се наоѓаат на границата. Голем број од зборовите во нивниот рецептивен вокабулар се многу ретки зборови, па тие и не мора да знаат многу за нив, бидејќи ретко ги среќаваат.

### Нивоа на знаење на зборот

Додека едни истражувачи сметаат дека знаењето на зборот вклучува низа на меѓусебно поврзани аспекти на знаење како што се морфолошкото и граматичкото знаење и знаењето за значењето на зборот, други сметаат дека лексичкото знаење се состои од прогресивни нивоа на знаење, почнувајќи од површно знаење на зборот па сè до способноста истиот збор да се употреби точно во слободна продукција (Laufer et al., 2004). Тој приод Рид (Read, 1997: 315) го нарекува „развоен приод“, бидејќи идентификува нивоа на знаења кои може да се интерпретираат како фази во усвојувањето на зборот. Лексичкиот развој може да се карактеризира како движење или прогресија од општа категоризација или нејасност до поголема прецизност или владеење на нијансите на значење. Зборувајќи за димензиите на развојот на вокабуларот Хенриксен (Henriksen, 1999: 311) вели дека многу зборови никогаш нема да бидат целосно научени и дека ниту еден изворен говорител не може да го знае целиот потенцијал на значења на еден збор. Разбирањето постепено се менува и се зголемува како што

се зголемува искуството со светот и со јазикот. Општо е прифатено дека само мал дел од зборовите што ги знаеме рецептивно некогаш ќе станат продуктивни. Се претпоставува дека поголемиот број зборови прво влегуваат во рецептивниот вокабулар, а потоа можат да станат продуктивни. Но, сосема е нејасно каде треба да се постави границата помеѓу рецептивното и продуктивното знаење. Мелка (Melka, 1997: 84) истакнува дека лингвистите можеби грешат кога зборуваат за рецептивното и продуктивното знаење како за два различни видови на знаење на зборовите и дека би било подобро традиционалната дихотомија помеѓу рецептивниот и продуктивниот вокабулар да се рedefинира како континуум на степени на знаење. Некои аспекти на знаење на зборот можат да се продуктивни, додека други да останат на рецептивно ниво.

Еден од првите истражувачи кои предложиле скала за идентификување на нивоата на знаење на зборовите кај изворните говорители е Дејл (Dale) кој дефинирал 4 основни фази во знаењето на зборот:

Фаза 1. „Никогаш не сум го видел“.

Фаза 2. „Сум го слушнал, но не знам што значи.“

Фаза 3. „Го препознавам во контекст – може да значи...“

Фаза 4. „Го знам.“

(цитирано во Read, 1997: 315)

Дејл, исто така, дискутирал и за петта фаза: способност да се разликува зборот од други зборови тесно поврзани со дадениот збор по форма и употреба, што е слично на димензијата на Кронбах „прецизност на значењето“ (ibid.).

Стандардните процедури за истражување на степенот на знаење на зборот е преку интервју, што одзема многу време и може да се спроведе само со мал број испитаници. За потребите на своите истражувања повеќе лингвисти креирале слични скали кои го покажуваат декларативното знаење и се користат за самооценување на учениците за нивното знаење на дадени зборови. Една од тие скали е скалата на Д’Ана и Цехмајстер (D’Anna & Zechmeister, цитирано во Waring, 2002), што тие ја користеле во нивното истражување за големината на вокабуларот кај студентите. Таа се состои од следните нивоа:

1. Никогаш не сум го видел или слушнал зборот порано.

2. Сум го видел или слушнал зборот, но не знам што значи.

3. Сум го видел или слушнал зборот и имам нејасна идеја за неговото значење.

4. Би можел да го препознам значењето на зборот на тест со повеќекратен избор.

5. Го знам значењето на зборот доволно за да можам да го дефинирам.

Слична скала користела и Цимерман (Zimmerman) (ibid.), но нејзината скала се состои од четири нивоа:

1. Не го знам зборот.

2. Сум го видел зборот порано, но не сум сигурен за значењето.

3. Го разбираам зборот кога ќе го видам или слушнам, но не го употребувам при зборување или пишување.

4. Можам да го употребам зборот во реченица.

За потребите на своите истражувања со испитаници во Канада кои го учеле англискиот како втор јазик, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996) развиле „Скала на знаење на вокабуларот“ (Vocabulary Knowledge Scale – VKS) базирана врз петте нивоа на усвојување на вокабуларот на Гас (Gass, 1988), во која учениците го искажуваат своето знаење за секој збор на скала од пет нивоа:

1. Не се сеќавам дека сум го видел тој збор претходно.

2. Сум го видел тој збор, но не знам што значи.

3. Сум го видел тој збор претходно, и мислам дека значи \_\_\_\_\_.

4. Го знам тој збор. Тој значи \_\_\_\_\_ (синоним или превод).

5. Можам да го употребам зборот во реченица \_\_\_\_\_.

Оваа скала вклучува елементи на рецептивно и продуктивно знаење, бидејќи бара од испитаниците не само објаснување на зборот туку и негова употреба во реченица. Таа овозможува тестирање на поголем број зборови, но петте нивоа не претставуваат пет фази на усвојување на даден збор (Read, 1997: 317). Иако „Скалата на знаење на вокабуларот“ многумина ја опишуваат како инструмент за мерење на длабочината на знаењето на зборот, Лауфер и Голдстајн (Laufer & Goldstein, 2004) сметаат дека тоа е индиректен тест на значење на зборовите. Информацијата која може да се добие со користење на оваа скала е дали испитаниците ја знаат формата и едно значење на дадениот збор. Иако последното ниво има за цел да го одреди продуктивното знаење на зборот, сепак способноста да се употреби зборот во реченица не мора да значи дека испитаниците целосно го владеат зборот, бидејќи речениците може да бидат кратки и „семантички неутрални“ (Read, 2000: 137) и да не дадат никаква индикација за степенот на знаењето на зборот. Меѓутоа, Веш и Парибакт (Wesche & Paribakht, 1996: 33) не претендираат дека целта на нивниот инструмент е да го мери вкупното знаење на вокабуларот. Тие објаснуваат дека скалата опфаќа одредени фази во првичното развивање на основните значења на дадени зборови и не ги покажува малите зголемувања во знаењето ниту доловува софистицирано знаење за зборовите ниту, пак, ги опишува мрежите во менталниот лексикон на кои им припаѓаат зборовите. Според нив, скалата треба да се сфати како практичен инструмент за одредување на првичното препознавање и употреба на зборовите.

### **Модели на лексичка компетенција**

Меара (Meara, 1996a) смета дека и покрај комплексноста на лексиконот, лексичката компетенција, сепак, може да се опише со неколку лесно мерливи димензии кои не се однесуваат на индивидуалните лексички единици, туку на лексиконот како целина. Според него, основната димензија на лексичката компетенција е големината. Учениците со поголем вокабулар покажуваат поголем успех во голем број јазични вештини отколку учениците со мал вокабулар и постојат докази кои го потврдуваат гледиштето дека вокабуларот дава значителен придонес речиси во сите аспекти на јазична компетенција. Тој констатира дека постојат многу мал број на студии кои ја истражуваат големината на вокабуларот кај учениците кои учат странски јазик и повеќето од нив се однесуваат на мал број учесници, па тешко е од нив да се изведе општ заклучок. Тој смета дека основниот проблем е што нема адекватни тестови за мерење на големината на вокабуларот кои би можеле да ги разрешат овие прашања. Засега, најблиску до стандарден тест за мерење на вокабуларот е „Тестот на нивоа на вокабуларот“ (Vocabulary Levels Test) креиран од Нејшн (Nation, 1990) со кој се тестираат мал број зборови групирани според фреквентноста со користење на комплексен формат со повеќекратен избор. Меѓутоа, заради големиот број на зборови во еден просечен лексикон, не е практично да се тестираат сите зборови, па потребно е да се користи адекватен метод за селектирање на зборовите.

Првиот проблем кој при тоа се појавува е тешкотијата при одредувањето на бројот на зборовите кои го сочинуваат вокабуларот, бидејќи не постои согласност околу тоа што може да се смета за збор, па затоа проценките за големината на вокабуларот на изворните говорители се движи од 15.000 до 216.000 (Goulden et al., 1990: 342). Вториот проблем кој го наведува Меара (Meara, 1996a: 39) е што е многу тешко да се направи проценка на нешто многу големо од мал примерок. Ако бројот на зборовите што некое лице ги знае е мал, тогаш е релативно лесно да се тестира разумна пропорција од тие зборови. На пример, ако некој знае 400 збора, тест со 40 збора би бил прилично репрезентативен за вокабуларот на тоа лице. Но, колку што е поголем вокабуларот на испитаниците, проблемот станува сè поголем. И третиот проблем се однесува на резултатите од тестот кои во голема мера зависат од типот на тестот. На пример, кај тестовите со повеќекратен избор, не се тестира само целиот збор, туку и сите други зборови дадени во опциите за избор. Сите овие проблеми обесхрабриле многумина да создадат стандарден тест за мерење на вокабуларот.

Меѓутоа, како што истакнува Меара (ibid.: 44), големината на вокабуларот е важна кога станува збор за мал лексикон. Но, колку што е поголем лексиконот, големината на вокабуларот станува помалку важен фактор. Наместо тоа поголема важност добива прашањето колку добро се знаат тие зборови. Овде повторно се јавува проблем, бидејќи за да се тестира знаењето на 50 зборови според спецификациите на знаење на зборот на Ричардс и Нејшн, потребно е да се

направат голем број тестови за секој од дадените аспекти, што е неприклично. Оттука, Меара (ibid.: 41) заклучува дека она што навистина е потребно е тест кој ќе се однесува на целиот вокабулар, а не на поединечни зборови. Потребна е карактеристика која ќе може да прави разлика помеѓу лицата кои поседуваат голем вокабулар само заради тоа што научиле долга листа на зборови и лица чиј вокабулар има подобра структура и кај кои постои мрежа на асоцијации меѓу зборовите. Таквите тестови би го вклучувале степенот на поврзаност на зборовите во мрежата, просечниот број на врски помеѓу зборовите, просечната оддалеченост помеѓу одредени зборови во мрежата итн. Ваквите врски се токму тоа според што се разликуваат вистински вокабулар и само листа на зборови. Постојат докази дека вокабуларот на лицата кои учат странски јазик нема толку добра структура како кај изворните говорители, бидејќи за нив е потешко да пронајдат асоцијации за дадените зборови и често не можат да ги согледаат врските меѓу зборовите кои се очигледни за изворните говорители. Тоа сугерира дека „лексичката организација“ е важна димензија на лексичката компетенција, и дека „организацијата“ се однесува на целиот вокабулар, а не на одделни зборови.

Еден од најпознатите тестови за мерење на длабочината на знаењето на зборовите, креиран од Рид (Read, 2000: 180-186), користи формат на зборовни асоцијации (Word-associates test). Покрај целниот збор дадени се 8 други зборови од кои испитаниците треба да изберат четири кои се семантички поврзани со целниот збор. Четирите асоцијации претставуваат различни односи: парадигматски (синоними), синтагматски (колокации) и аналитички (зборовите претставуваат дел од значењето на целниот збор). Се претпоставува дека учениците кои поседуваат длабоко лексичко знаење полесно ќе ги идентификуваат асоцијациите од оние ученици чие знаење не е толку длабоко, така што длабокото лексичко знаење на голем број зборови може да се тестира на економичен начин. Освен тоа, ваквиот формат овозможува мерење на специфичните семантички врски, што укажува на типот на знаење што го поседуваат учениците за дадените зборови како и развивањето на тоа знаење (Schoonen & Verhallen, 2008: 217).

Во согласност со комуникативните трендови во наставата по странски јазици и врз основа на дефиницијата за јазична компетенција која вклучува знаење на јазикот и способност за користење на истиот во контекст, Чапел (Chapelle) предложила лексички модел кој содржи три компоненти на лексичка компетенција:

1. Контекст на употреба на вокабуларот;
  2. Знаење на вокабуларот и фундаменталните процеси;
  3. Метакогнитивни стратегии потребни за употреба на вокабуларот.
- (Read, 2000: 28-29)

Како што објаснува Рид (Read, 1997: 318), гледано од оваа перспектива, истражувањата во областа на тестирањето на вокабуларот се фокусираат на втората компонента, знаење на вокабуларот и фундаменталните процеси, која вклучува големина на вокабуларот, знаење на карактеристиките на зборовите, организација на менталниот лексикон и процесите потребни за пристапување кон менталниот лексикон. Резултатот од ваквата фокусираност е што зборовите се третираат како индивидуални единици кои можат да се презентираат изолирано и чие значење може да се генерализира во многу ситуации. Меѓутоа, во согласност со концептот за комуникативна компетенција, тестовите треба да симулираат ситуации кои одговараат на реална употреба на јазикот, што одговара на првата компонента во рамката на Чапел. Третата компонента на лексичка компетенција е користењето на метакогнитивни стратегии кои играат посредничка улога помеѓу знаењето на ученикот, неговите капацитети за процесирање и комуникативните барања на контекстот.

Третиот модел на лексичка компетенција, предложен од Хенриксен (Henriksen, 1999: 304), се состои од три различни, но меѓусебно поврзани димензии:

1. Делумно-прецизно знаење;
2. Длабочина на знаење;
3. Рецептивно-продуктивно знаење.

Првата димензија на Хенриксен ја рефлектира постапноста во усвојувањето на лексичкото знаење, нејзината втора димензија се однесува на компонентите како што се изговор, правопис, значење, регистар, фреквенција, и морфолошки, синтаксички и колокациски

особини, а третата димензија соодветствува на гледиштето дека знаењето на зборот содржи два аспекти – рецептивно и продуктивно. Таа истакнува дека усвојувањето на значењето на зборот е комплексен процес кој вклучува спојување на значењето со формата и градење на мрежа, и смета дека е подобро да се користи терминот „процес на семантизација“ наместо прилично нејасниот и премногу општ термин усвојување на значењето на зборот, за да се потенцираат процесите на развивање на семантичко разбирање на зборот и одредување на семантичките врски со други лексички единици во комплексната структура на менталниот лексикон или семантичките мрежи.

### Заклучок

Сето ова укажува на комплексноста на учењето на вокабуларот и големината на задачата со која се соочуваат учениците при усвојувањето на вокабуларот. Во истражувањата и наставата, на зборовите обично се гледа како на засебни елементи, но тоа не е во согласност со психолошката реалност. Зборовите функционираат во семантички мрежи на поврзани зборови. Па затоа, учењето на нови зборови не е само усвојување на изолирани лексички единици: новите зборови се вклопуваат во лексичката мрежа што значи дека треба да се воспостават сите видови на врски со поврзани зборови. Така, учењето на вокабуларот е повеќе систематско учење отколку учење на одделни зборови (Haastrup & Henriksen, 2000).

Поаѓајќи од овие сознанија, наставниците треба да посветат посебно внимание на усвојувањето на вокабуларот и развивањето на лексичката компетенција кај учениците и да применуваат различни стратегии и активности кои ќе им овозможат на учениците не само усвојување на нови зборови туку и нивно длабоко процесирање заради воспоставување семантички врски со други лексички единици и нивно интегрирање во постоечките лексички мрежи.

### Библиографија

- Brown, H. D.** (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. 2<sup>nd</sup> ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Canale, M. & Swain, M.** (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47
- Ellis, R.** (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Gass, S.** (1988). Integrating research areas: A framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 9, 198–217.
- Goulden, R., Nation, P. & Read, J.** (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341-363.
- Haastrup, K. & Henriksen, B.** (2000). Vocabulary acquisition: Acquiring depth of word knowledge through network building. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Hedge, T.** (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Henriksen, B.** (1999). Three Dimensions of Vocabulary Development. *SSLA*, 21, 303-317.
- Hymes, D. H.** (1979). On communicative competence. In: Brumfit, C.J. and Johnson, K. (eds.) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Laufer, B. & Goldstein, Z.** (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54(3), 399-436.
- Meara, P.** (1996a). The dimensions of lexical competence. In: G Brown, K Malmkjaer and J Williams (Eds.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. 35-52.
- Meara, P.** (1996b). The vocabulary knowledge framework. *Vocabulary Acquisition Research Group Virtual Library* [Online]. Available at: <http://www.swansea.ac.uk/cals/calsres/vlibrary/pm96d.htm> [2009, November].
- Melka, F.** (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, I. S. P.** (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.



- Read, J.** (1997). Vocabulary and Testing. In Schmitt, N. and McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press
- Read, J.** (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L.** (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Schoonen, R. & Verhallen, M.** (2008). The assessment of deep word knowledge in young first and second language learners. *Language Testing*, 25(2), 211-236.
- Skehan, P.** (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.)
- Stern, H. H.** (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Waring, R.** (2002). Scales of Vocabulary Knowledge in Second Language Vocabulary Assessment. Notre Dame Seishin University. Available at:  
<http://www1.harenet.ne.jp/~waring/papers/scales.htm>
- Wesche, M. & Paribakht, T. S.** (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40